

De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées « fortes » ?

Michael Huberman

Le fossé entre l'univers de la recherche scientifique et celui de la pratique éducative a toujours passionné les esprits, mais n'a guère fait l'objet de recherches empiriques. Dans cet article, le cadre conceptuel « D & U » (« Dissémination et Utilisation des connaissances ») permet d'explicitier les facteurs-clés lors du cheminement des travaux scientifiques vers les publics de non-spécialistes. En particulier, cet éclairage nous permet de cerner les conditions requises pour que les recherches pédagogiques aient des « retombées fortes » chez les praticiens, tout en gardant leur caractère scientifique.

INTRODUCTION : LES DEUX PLANÈTES, LA RECHERCHE ET LA PRATIQUE

Le fossé entre l'univers de la recherche scientifique et celui de la pratique éducative a toujours passionné les esprits. Dans la plupart des cas, nous constatons ce phénomène à travers les litanies d'une communauté à l'égard de l'autre. Ainsi, d'un côté la communauté des chercheurs met souvent en évidence sa rationalité, son objectivité, son ouverture à de nouvelles idées, et son dévouement à la découverte des principes de la pratique éducationnelle. Cependant dans ce milieu, on regrette que les enseignants ou cadres soient un peu trop partisans, trop pressés, trop indifférents aux exigences de la rigueur scientifique, trop irresponsables dans la poursuite de solutions rapides et simples appliquées à des problèmes ardu et complexes.

De l'autre côté du débat, la communauté de la pratique se plaît à se définir comme pragmatique, responsable et bien informée sur le fonctionnement de son environnement. Néanmoins les praticiens regrettent d'être trop peu aidés par des chercheurs qualifiés de naïfs, bourrés de jargon, maladivement attirés par les sujets ésotériques, et irresponsables face aux problèmes éducationnels aigus et urgents.

En somme, bien des problèmes seraient résolus si le partenaire d'en face dépassait le stade actuel de sa fixation. Ainsi, les chercheurs souhaiteraient des collaborateurs praticiens plus méditatifs ; les enseignants et cadres rêveraient de chercheurs moins « compliqués ». Ceci rappelle l'anecdote concernant la réaction du Président américain Truman lors d'une réunion d'économistes venus le conseiller sur la politique à suivre. Chaque spécia-

liste concluait son intervention par : « D'un côté, M. le Président, les avantages seraient... mais de l'autre côté... ». En anglais, l'expression est la suivante : « D'une main, M. le Président... mais de l'autre main... ». Truman, levant les bras en signe de désespoir, s'écria, « Mon Dieu ! Que l'on me trouve vite un économiste manchot ! »

Il est peu probable que les problèmes cités précédemment puissent être résolus par le personnel manchot de centres de recherche ! En effet, la situation est plus complexe. Autrement dit, si praticiens et chercheurs en sciences humaines habitent deux univers séparés, de solides raisons structurelles et fonctionnelles doivent en être les causes.

Fonctionnellement, la dichotomie « praticien » - « scientifique » en sciences humaines revient souvent à une distinction entre l'individu qui examine un cas particulier afin d'y intervenir et l'individu qui s'intéresse aux cas particuliers afin de confirmer ou d'infirmer les relations postulées entre ces cas. En simplifiant, l'un viserait le « comment », l'autre le « pourquoi » ; l'un produirait des réponses appropriées à des situations concrètes, l'autre des principes généraux applicables à une variété de situations particulières. L'un essaierait de façonner l'univers social de façon à ce qu'il corresponde à ses intentions, l'autre essaierait de « modeler » ce même univers afin d'en prédire son fonctionnement futur. Comment alors combler ce fossé culturel et fonctionnel ?

De façon générale, il est utile de relever le fait que la relation théorie-pratique, aussi discutée et prioritaire qu'elle paraisse, est rarement un objet d'étude scientifique (Huberman, 1990a). On en parle, tant autour de tables que lors de colloques et assemblées, en proférant des affirmations dont le fondement empirique est douteux, d'autant plus qu'elles correspondent surtout aux stéréotypes d'usage et aux expériences personnelles de l'orateur. Ainsi, Cimponeriu (1984) a fait une analyse de la littérature en langue française extrêmement riche sur ce sujet, sans trouver une seule étude empirique, c'est-à-dire, une étude approfondissant un ou plusieurs aspects de la relation théorie-pratique par le biais d'une saisie systématique de données. Plus récemment, toutefois, et notamment suite aux initiatives prises par l'INRP, une série d'études et de réflexions a été entreprise (Cf. Chesnot-Lambert et al., 1985 ; Ouzoulias, 1985 ; Gambert, 1990 ; Pastiaux-Thiriat, 1990).

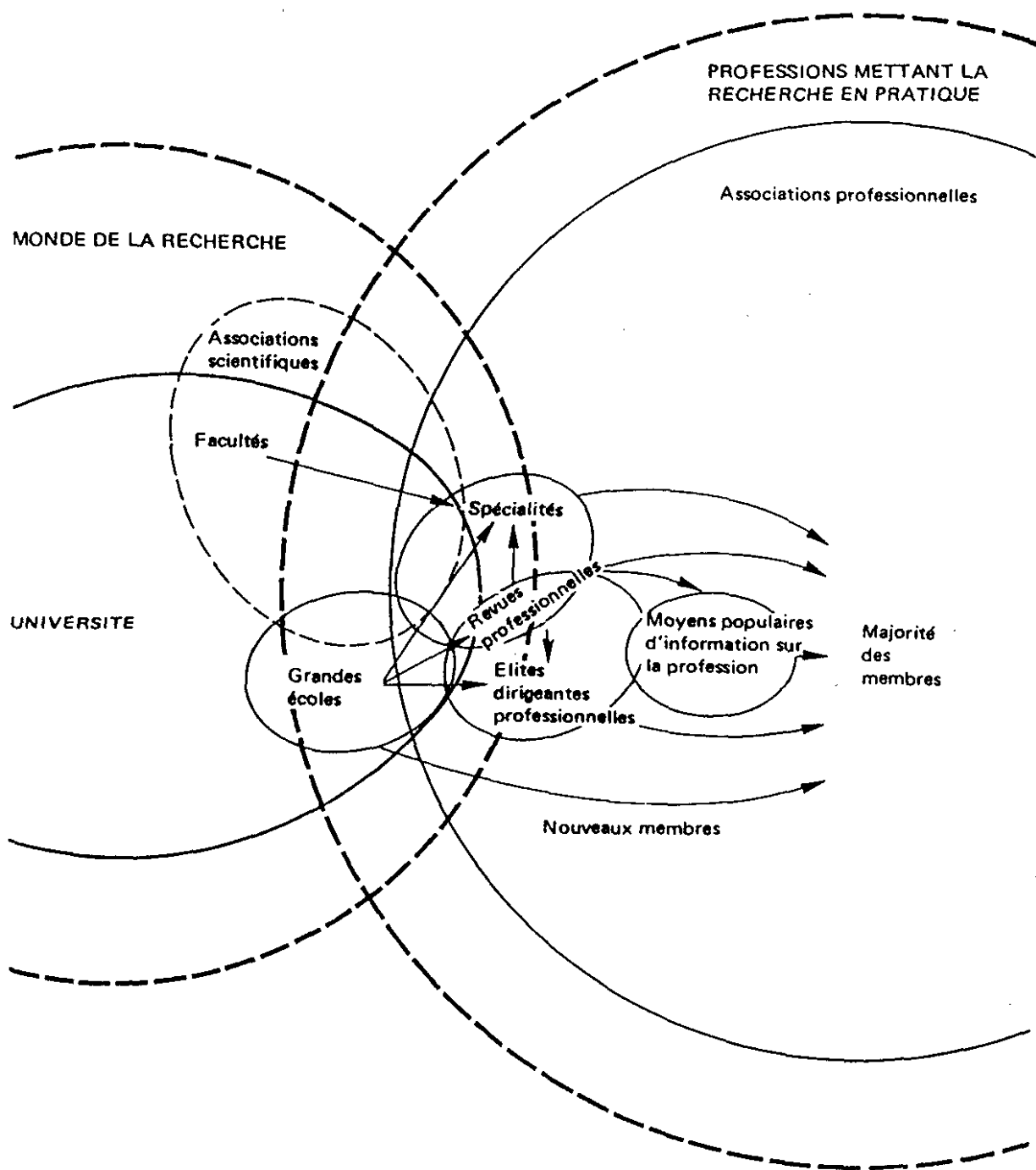
LE DOMAINE DE LA D & U (DISSÉMINATION ET UTILISATION DES CONNAISSANCES)

Conceptuellement, la relation entre théorie et pratique peut être abordée de plusieurs manières. Les travaux de l'épistémologie des sciences, qui portent sur l'élaboration des cadres théoriques au sein de la communauté scientifique, rendent bien compte de la genèse des cadres de référence qui, progressivement, s'acheminent vers la pratique. La sociologie de la connaissance décrit clairement les mécanismes en jeu pour que certaines théories, explications ou instruments d'analyse soient considérés comme « valides » ou « légitimes » aux dépens d'autres cadres de référence dont la validité scientifique et la pertinence pratique sont tout aussi fondées. Les théories de l'influence sociale rendent explicite le rôle joué par les spécialistes et les experts pour changer des représentations des groupes ou des individus. De même, les travaux en psychologie cognitive, qui explorent les mécanismes d'apprentissage, de transfert, de repérage et de traitement des informations, précisent les conditions dans lesquelles de nouvelles données sont assimilées ou réélaborées par l'individu. Enfin, les théories de la communication tracent la trajectoire des messages — dont les messages de nature scientifique — depuis leur source, à travers divers canaux de transmission, jusqu'à l'univers des publics visés.

Ce sont notamment ces derniers travaux qui ont exercé une influence durable sur la problématique recherche-pratique, problématique que nous approfondirons par la suite. L'éclairage principal fourni par cette ligne de recherche est celui de la « diffusion sociale » des connaissances, selon laquelle la production scientifique s'achemine très progressivement à travers les institutions et les structures informelles, pour parvenir, sous une forme relativement diffuse, chez les praticiens. On peut donc dire que les résultats de la recherche produisent une influence lente et indirecte, s'insinuant chez les cadres et les praticiens en mêlant résultats et d'autres sources d'information de nature non scientifique (cf. Weiss et Bucuvalas, 1980).

La figure 1 (ci-contre) illustre ce processus de diffusion sociale entre le monde de la recherche et les professions mettant la recherche en pratique. Ce graphique montre que les connaissances scientifiques sont « produites » dans un cadre universitaire et transmises par le truchement d'insti-

Figure 1 :
JONCTION DE LA RECHERCHE ET DE LA PRATIQUE



tutions d'enseignement (facultés, écoles), d'associations scientifiques et professionnelles, de moyens d'information (revues scientifiques et techniques) et de personnes-clés (dirigeants, conseillers techniques). A partir de ces éléments, il serait facile de suivre, par exemple, le cheminement des recherches récentes relatives à l'apprentissage, qui sont produites dans un centre de recherche, traduites en démarches d'évaluation « formative » par un groupe de spécialistes et transmises progressivement par le truchement de cours, d'articles et d'outils de référence au sein des systèmes scolaires.

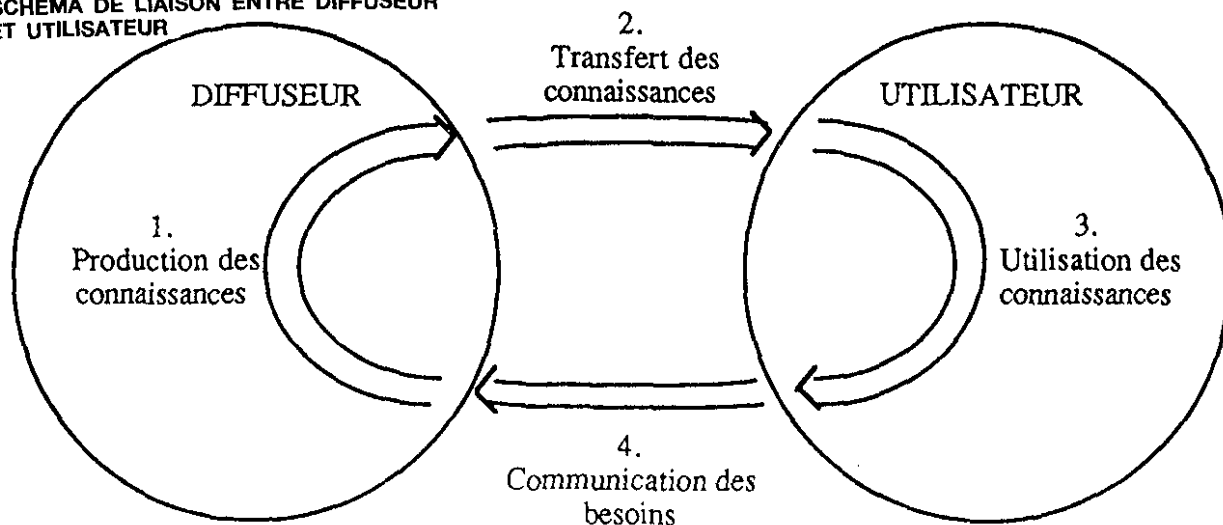
Cette figure met également en évidence un facteur-clé dans la diffusion des connaissances : **le rôle important joué par des personnes appartenant à deux unités ou deux groupes sociaux.** Par exemple, le spécialiste qui suit de près les recherches universitaires aurait également une insertion, comme formateur ou conseiller technique, au sein d'un système scolaire. En ayant un pied dans ces deux univers, cette personne pourrait ainsi accélérer le cheminement d'un travail de recherche vers une unité opérationnelle, alors que, sous cette double appartenance, un tel cheminement ne s'effectuerait que très lentement, voire pas du tout. D'où l'importance des **mécanismes de liaison** entre chercheurs et praticiens, que ce soit sous forme institutionnalisée ou par l'intermédiaire d'un individu.

En principe, la présence de plusieurs cadres de référence, tels que ceux notés ci-dessus, aide à rendre compte plus précisément du passage des

données plus conceptuelles vers des univers opérationnels. Notons, toutefois, qu'aucun de ces cadres ne s'adresse **spécifiquement** à cette démarche. Lorsque nous étudions, par exemple, le passage de résultats de la recherche scientifique vers les entreprises et les écoles, nous sommes obligés d'emprunter, sélectivement et indirectement, des concepts et des outils dérivés de cadres de référence plus généraux. Il existe, toutefois, un domaine d'étude qui s'adresse directement à la problématique théorie-pratique telle que nous l'avons posée ici. Il s'agit du domaine dit « de dissémination et d'utilisation des connaissances » (D & U), un champ d'études développé dans la période 1930-1950, d'abord en Allemagne et ensuite aux USA, par K. Lewin et P. Lazarsfeld. Alors que les disciples de Lewin ont porté la D & U plutôt dans la direction de la recherche-action, ceux de Lazarsfeld ont repris le cheminement classique des produits de la recherche vers les univers des praticiens, en essayant d'identifier les facteurs susceptibles d'accélérer le processus de transfert. Progressivement, les recherches empiriques dans le domaine de la D & U se sont accumulées, donnant lieu à des synthèses dont quelques-unes sont devenues des ouvrages de référence dans le domaine (par ex., Havelock, 1969 ; Rogers et Shoemaker, 1971 ; Glaser et al., 1983).

Comme la perspective D & U sera adoptée par la suite dans cet ouvrage-ci, essayons de la présenter dans sa forme la plus simple. La figure 2 en contient les éléments essentiels :

Figure 2 :
SCHEMA DE LIAISON ENTRE DIFFUSEUR
ET UTILISATEUR



Très schématiquement, nous avons affaire ici à deux « systèmes », l'un, « producteur et diffuseur » de connaissances, notamment de celles dérivées de la recherche scientifique, et l'autre, « utilisateur », supposé mettre en œuvre ces connaissances. Dans le cheminement classique, le système diffuseur conduit ses propres recherches ou intègre des recherches conduites ailleurs, et ensuite les transfère sous forme écrite ou verbale à l'utilisateur. Il s'agit alors du cadre classique, selon lequel un centre de recherches produit et communique de nouvelles connaissances à l'intention à la fois de ses pairs et des non-spécialistes.

Même sous cette forme simplifiée de cheminement (soit $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$ sur la figure), plusieurs questions se posent. Par exemple, quelle est la nature des connaissances produites dans l'institution de recherche ? D'où viennent ces données ? Qui assure le transfert et sous quelle forme ? Les connaissances scientifiques produites de cette manière peuvent-elles être transférées en dehors de la communauté scientifique, par exemple, aux univers de praticiens ? Pourquoi le système de l'utilisateur serait-il nécessairement intéressé par ces connaissances-là ? L'utilisateur ne produit-il pas également des connaissances, même si celles-ci n'ont pas de légitimité scientifique ? Qui assure le lien entre les systèmes diffuseur et utilisateur, pour que de tels transferts aient simplement lieu ?

Ainsi, la schématisation des acteurs et des éléments en jeu (voir figure 2) ne nous informent pas sur les mécanismes qui régissent leurs interactions. L'observation laisse apparaître que si « l'utilisateur » n'est pas un scientifique, le processus de transfert se complique.

Considérons également l'autre cheminement (soit $4 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$), qui change qualitativement la configuration. Supposons que l'utilisateur soit une entreprise ou un système scolaire, nous pouvons imaginer que celui-ci fasse état de ses priorités, de ses problèmes, de ses besoins à l'institut de recherche, et que, par la suite, cet institut les prenne en compte lors de la série suivante de recherches entreprises. Soit les chercheurs se centrent spécifiquement sur les problèmes posés par les utilisateurs, soit ils en intègrent quelques composantes dans une étude plus générale. Dès ce moment, ce sont ces composantes-là qui font logiquement l'objet du transfert des connaissances et, a fortiori, qui pénétreront dans l'univers des utilisateurs.

Autrement dit, le diffuseur se met, en quelque sorte, au service de l'utilisateur, qui, de son côté, investit davantage dans ses rapports avec l'unité de recherche. Certains spécialistes dans le domaine de la D & U parlent alors d'un « dialogue » entre spécialiste et praticien (Havelock, 1969, *op. cit.*), dans lequel l'unité de recherche, en maîtrisant progressivement mieux le contexte et les besoins des utilisateurs, fournit des données plus pertinentes et plus utiles. De leur côté également, les utilisateurs maîtrisent progressivement mieux les procédés scientifiques et incorporent plus rapidement, plus durablement dans leur unité les résultats des recherches.

Sans trop banaliser le processus, on peut dire que le débat fondamental autour du lien entre la recherche et la pratique est bien illustré dans cette figure simplifiée.

D'un côté, ceux qui s'incrivent dans le cheminement supérieur de la figure ($1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$), tiennent à maintenir une division du travail selon laquelle l'unité de recherche conduit à la fois des recherches fondamentales et appliquées mais le fait surtout dans un but de maîtrise conceptuelle et d'élaboration d'outils. En dehors des activités d'enseignement conduites par les chercheurs, cette unité cède aux intermédiaires et aux praticiens l'initiative d'adapter ces connaissances et ces instruments au contexte local.

De l'autre côté, ceux qui opèrent selon la logique illustrée par le cheminement inférieur de la figure ($4 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$), adoptent une ligne se rapprochant de la recherche-action, en mobilisant les compétences scientifiques au sein de l'unité de recherche pour répondre à des problèmes locaux. Une variante de cette position — celle prônée surtout par les praticiens — est que l'unité de recherche devrait fonctionner **uniquement** ou **essentiellement** selon ce mode. L'autre variante — prônée surtout par les chercheurs — est que seule une partie des recherches devrait être orientée vers la pratique ; sinon, les connaissances de base qui nourrissent les recherches appliquées deviendront rapidement caduques. Dans cette variante-ci, toute la séquence présentée par la figure 2 s'opère. Ce sont tant les connaissances conceptuelles de base que les connaissances de portée pratique qui sont produites et transférées aux utilisateurs. Ceux-ci formulent ensuite des besoins spécifiques qui sont pris en compte lors de la série d'études suivantes, plus fortement appliquées. Un autre présupposé dans cette

deuxième variante est que la nature des besoins communiqués du terrain à l'unité de recherche peut **aussi** déterminer les problématiques conceptuelles traitées par la suite. Autrement dit, la confrontation avec le terrain peut déclencher une reconceptualisation, qui sera poursuivie dans la série suivante de recherches fondamentales.

EXAMEN D'UN CAS PRÉCIS: LA RECHERCHE SUISSE « EVA »

Sur le plan national, la Suisse a consenti un effort considérable à l'organisation et au financement de programmes de recherche appliquée : 31 programmes nationaux de recherche (ci-après, PNR), chacun comportant entre 20 et 40 projets scientifiques, pour un budget global d'environ FF. 1 milliard.

Par ailleurs, il suffit de consulter la liste des publications, des séminaires, des journées d'étude, de nouveaux produits, etc. pour se faire une idée de la fécondité de ces programmes. Sur le plan qualitatif, toutefois, les données sont moins précises. Surtout, jusqu'ici, il a manqué une étude empirique rigoureuse de l'apport effectif des programmes nationaux, notamment au sein de la communauté non scientifique. En effet, on est en droit de se demander si, dans un programme orienté vers certains champs d'application, il y a eu des retombées concrètes et mesurables qui touchent d'autres publics que celui des chercheurs.

L'un des objectifs de l'étude dont il sera question ici était de fournir une première réponse à cette question, en particulier à travers **l'examen des retombées du PNR consacré à l'orientation et à la formation professionnelles**. Ce programme, « Education et Vie Active » (EVA), a consenti un investissement important en temps, argent et énergie pour la dissémination des résultats des recherches entreprises, notamment à l'extérieur de la communauté scientifique. En effet, environ 10 % du budget du Programme (env. FF 1 400 000) a été alloué dans ce but, notamment sous forme d'un « suivi » fourni par les chercheurs au terme de leurs études auprès des praticiens qui essayaient de donner suite aux recherches EVA. Bien entendu, certaines équipes de recherche — et de praticiens — ont investi davantage de temps et d'effort que d'autres, ce qui a

permis du reste de les contraster et, par là, de discerner dans cette même variabilité les conditions dans lesquelles les tentatives de dissémination des recherches ont mené à une « utilisation » effective ou non.

Pour mieux cadrer la problématique de cette étude, voici la question principale de recherche : **Dans quelles conditions les tentatives de dissémination des résultats des recherches, telles que celles conduites dans le Programme EVA, peuvent-elles mener à une « utilisation » effective, notamment de la part de non-chercheurs ?**

Pour traiter de cette question, un échantillon a été constitué représentant la quasi-totalité des projets « importants » du programme EVA (budget supérieur à FF 800 000) comportant une activité de dissémination. Méthodologiquement, il s'est agi d'une enquête à cas multiples et de nature « investigative » ; le chercheur suit les « traces » laissées par le projet auprès des différents publics-cibles identifiés par le requérant, surtout par le truchement d'entretiens et d'observations multiples, ainsi qu'à travers l'analyse de documents pertinents (Miles et Huberman, 1991). Dans notre enquête, 23 publics-cibles ont été étudiés, en particulier les services d'orientation professionnelle, les centres de formation, les entreprises et les écoles techniques.

Au niveau du contenu, ces projets de recherche sont très divers. Certains traitent des maîtres d'apprentissage, d'autres de la personnalité ou des styles d'apprentissage des apprentis, d'autres encore des caractéristiques des entreprises et des institutions de formation.

QUELQUES RÉSULTATS ET LEUR INTÉRÊT

Au terme de quelque 200 entretiens et observations, et d'une analyse à la fois qualitative et statistique, nous sommes en mesure de répondre à notre question générale de recherche, ainsi qu'à un foisonnement de sous-questions. Ces réponses sont fournies dans une série de rapports, petits et grands, dont la liste se trouve en annexe. Parallèlement, ces résultats ont été « convertis » en un ouvrage moins technique (Huberman et Gather Thurler, 1991), ouvrage comprenant un **mode d'emploi** à l'intention des équipes de chercheurs et de praticiens. J'y reviendrai.

DES RETOMBÉES DE LA RECHERCHE. QUELLES RETOMBÉES ?

Dans l'étude EVA, plusieurs mesures des « effets » virtuels de la dissémination des recherches ont été prises. Il convient de dire que ces mesures, ainsi que la plupart des instruments en permettant la saisie, font partie de « l'instrumentarium » du champ D & U. Tout comme les cadres conceptuels et la problématique de l'étude (Cf. Huberman et Gather Thurler, *op. cit.*), les instruments de mesure des retombées se situent dans un champ relativement bien balisé et, de ce fait, conceptuellement robuste. C'est ce qui permet, en définitive, la dérivation d'un « mode d'emploi » supposé être utilisé en dehors du contexte dans lequel la recherche elle-même a été entreprise.

Plusieurs « effets » présumés ont fait l'objet de la recherche : les effets « conceptuels » et « instrumentaux » (voir plus bas), la relation entre l'effort de dissémination et les retombées constatées (quotient d'utilisation), la durée et la portée de la recherche chez les utilisateurs, l'influence institutionnelle, l'utilisation « stratégique », les effets « négatifs », les effets secondaires (« spillover », effets sur la carrière des utilisateurs, effets organisationnels secondaires, attitudes envers la recherche et les chercheurs). De même — chose plus rare dans ce domaine —, les retombées des efforts de dissémination entrepris par les chercheurs ont été déterminées : retombées conceptuelles, effets sur l'enseignement, effets sur l'activité de recherche, effets sur la capacité de dissémination, changements éventuels d'attitude envers la dissémination.

Dans les pages qui restent, nous approfondirons deux catégories de retombées, **les effets conceptuels et instrumentaux sur les praticiens**, et ferons une analyse beaucoup plus rapide des **effets organisationnels, des attitudes des praticiens à l'égard de la recherche scientifique**, ainsi que des **retombées conceptuelles de la dissémination sur les chercheurs**.

EFFETS « CONCEPTUELS »

Lorsqu'on parle dans la littérature de « retombées » ou de « l'utilisation » d'une recherche, on spécifie généralement deux types d'effets. Le premier, les effets conceptuels, ont trait aux effets de

la recherche sur les connaissances, les réflexions, les perspectives, les idées, etc. des utilisateurs. Dans notre étude, il y a eu plusieurs mesures de ces effets. Par exemple, lors des entretiens, les destinataires d'un des projets EVA ont été invités à résumer les conclusions principales de la recherche, ainsi que la signification de celles-ci à leur niveau. De notre côté, nous avons vérifié l'exactitude de ce résumé, de même que la plausibilité et le détail des significations locales évoquées.

Pour chacun des 104 répondants, nous avons pu établir une sorte de « score » sous forme d'échelle continue allant de « aucun effet conceptuel » à « effet fort : compréhension intégrée » de la recherche EVA. La catégorie la plus fréquente est celle des « effets modérés : compréhension approfondie » du champ (40 %). **Comparés à d'autres études empiriques des effets d'une recherche sur un public de praticiens, ces résultats-ci sont nettement plus élevés**, ce qui est clairement attribuable aux effets de la composante « dissémination » du programme EVA. Relevons que les « scores » sont nettement plus élevés là où les chercheurs ont fourni un « suivi » aux praticiens, et nettement plus bas là où les chercheurs ont eu peu de contacts suite à la recherche ou ont fourni une dissémination uniquement sous forme écrite. Notons aussi, car c'est important, que **pour un grand nombre d'utilisateurs, pour la première fois depuis leurs propres études supérieures, ils ont approfondi une recherche scientifique de cette manière**. Par ailleurs, dans un domaine comme la formation et l'orientation professionnelles, beaucoup de personnes du côté « praticien » n'ont jamais eu de contact lors de leurs études avec un univers de recherche, surtout en sciences humaines. De ce fait, ils s'y orientent, au moins initialement, de façon plutôt sceptique, voire hostile.

Généralement, les répondants voient le sujet de la recherche EVA de façon plus différenciée, plus précise, plus décentrée que par le passé. Le terme qui revient le plus souvent est « l'approfondissement » (« Vertiefung ») d'un domaine que l'on croit maîtriser sur le plan pratique, mais dont la recherche fournit un éclairage supplémentaire.

Pour 23 utilisateurs (22 %), il est plutôt question d'avoir assimilé le sens de la recherche au niveau d'une compréhension globale et plus claire « des choses dont on n'était pas très conscient jus-

qu'alors ». Pour 12 autres (12 %), il s'agissait surtout d'un « nouveau domaine » ou d'une « première prise de conscience ». Chez 20 personnes, 19 % des répondants, le projet n'a laissé aucune trace conceptuelle.

Les échelles soumises directement aux utilis-

teurs contenaient des énoncés plus concrets. Chaque répondant se situait en fonction de l'apport du projet de recherche dont il aurait été saisi à travers la dissémination. En cas de réponse positive, notre interlocuteur devait justifier sa réponse. Voici un résumé de ces réponses :

Tableau 1. Effets conceptuels : résultats des échelles (n = 95)

Énoncé : « Cette recherche... »	oui	un peu	non
M'a aidé à mieux comprendre le champ traité	56	23	16
M'a rendu conscient de choses que je ne connaissais pas	36	31	28
M'a fait mieux comprendre ma propre situation de travail	29	23	37
M'a donné de nouvelles idées	53	23	18
M'a fait regarder les choses autrement, avec une autre perspective	29	31	33
M'a rendu conscient de choses a ne pas (ne plus) faire	25	19	49
A contribué à changer mes idées sur l'avenir	24	30	39
Totaux (652)	252	180	220
Pourcentage relatif	39 %	27 %	34 %

Globalement, ce tableau met en évidence des résultats « forts », comparativement à ceux de la plupart des études empiriques analogues, et cela surtout pour quelques énoncés, tels que « meilleure compréhension du champ », « conscience de choses nouvelles » et « nouvelles idées ». En outre, à côté de l'apport traditionnel de la recherche (meilleure compréhension, nouvelles connaissances), on débouche sur la dimension « nouvelles idées », ce qui est moins usuel.

En revanche, les changements de perspective, la modification des idées sur l'avenir, la compréhension de sa propre situation de travail pratique sont moins prononcés.

A noter, une fois encore, que ces effets sont nettement plus prononcés lorsque (a) l'utilisateur a été engagé dans la recherche (en tant que sujet, en tant que médiateur des résultats auprès d'autrui), et (b) les chercheurs ont fait une dissémination plus intensive. Ceci se justifie surtout pour des utilisateurs initialement sceptiques vis-à-vis du requérant ou, plus généralement, de la recherche en sciences sociales (Cf., pour des données plus précises, Huberman et Gather Thurler, 1991, *op. cit.*).

EFFETS « INSTRUMENTAUX »

Dans la littérature portant sur l'utilisation de la recherche scientifique par les praticiens, l'effet principal est de nature conceptuelle. Les utilisateurs en « prennent connaissance » tout simplement, ce qui ajoute des éléments à leur « stock » de connaissances et à leurs représentations du sujet. Beaucoup plus rares sont les effets, au niveau des conduites, des activités, des décisions qui se produisent dans le domaine de l'action concrète, quotidienne de l'individu ou de l'institution concernés. Il s'agit là du deuxième type d'effets possibles d'une recherche : des effets opérationnels ou instrumentaux.

La particularité du programme EVA résidant dans la présence d'une phase distincte de dissémination, on pourrait s'attendre à quelques effets concrets sur ce plan, surtout par rapport aux projets de portée résolument « pratique » et dans les cas d'une dissémination intensive.

Commençons par les estimations des effets au **niveau individuel**. Là aussi, ces estimations ont été établies selon une échelle continue dont la progression est la suivante : aucun effet instrumen-

tal... effets négligeables — « de petites choses »... plusieurs aspects de la pratique quotidienne... aspects fondamentaux de la pratique.

Les résultats sont équivoques. Pour un tiers des cas (n = 99), il n'y a **aucun** effet instrumental, mais pour 25 % les effets touchent des **aspects fondamentaux** de la pratique quotidienne. Dans la plupart de ces cas, nous avons pu vérifier, au moins partiellement, le bien-fondé de ces estimations, soit par les interrogations supplémentaires, soit par les observations sur le terrain.

L'effet instrumental est nul surtout dans le cas des projets de caractère conceptuel mais ayant

des retombées pratiques possibles, projets qui ont adopté une dissémination du type « arrosage » : préparation d'un ouvrage à grand tirage, accompagné ou non d'une journée de travail ou d'un séminaire, sans suite. Dans ces cas, un public cible n'a pas été défini, on a visé « large ». Dans l'ensemble, les répondants associés à ces projets ont déploré précisément l'absence d'une suite sur le plan pratique, en disant que, dans de telles conditions, les effets conceptuels eux-mêmes s'effritaient rapidement.

Restons au plan individuel, en consultant les résultats des échelles soumises aux répondants.

Tableau 2. **Effets instrumentaux sur le plan individuel : résultats des échelles (n = 73)**

Énoncé (« Cette recherche... »)	oui		un peu		non	
	n	%	n	%	n	%
M'a poussé à agir	20	27	22	30	31	43
A résolu un problème particulier	15	20	18	25	40	55
M'a fait changer mes activités actuelles	9	13	23	32	41	55
Totaux (219)	44	20	63	29	112	51

Résultats modestes pour l'ensemble, plus modestes que pour les effets conceptuels, mais notables tout de même lorsque l'on considère qu'il s'agit ici d'**actions concrètes entreprises à la suite d'une étude scientifique — démarche peu usuelle chez ces utilisateurs.**

Dans le cas du premier énoncé, il s'agit souvent d'un problème connu mais non résolu pour diverses raisons :

« La programmation. J'ai voulu la faire, mais je l'ai remise, je ne savais pas trop comment m'y prendre. A présent, je la fais déjà avec les nouveaux apprentis ». (LAMANO-MA)

Quant au problème résolu par la recherche, celui-ci peut être pédagogique (explicitation des consignes) ou plus globalement pratique (batteries

d'orientation qui ne donnaient pas satisfaction ; « une mauvaise répartition de temps pour les apprentis — fallait revoir cela »). Dans ces cas, la recherche EVA fournissait soit l'instrument requis soit une autre lecture de la situation permettant de la modifier.

Le changement des activités intervient un peu moins souvent : changement de l'offre des cours, changement des modalités d'évaluation des apprentis, changement de procédés d'orientation, changement de l'encadrement des apprentis.

Ceci nous amène aux effets instrumentaux qui touchent aux usages **organisationnels**. Dans un programme de recherche qui n'avait pas un tel but, de telles influences semblaient au départ peu plausibles. Regardons les résultats.

Tableau 3. Effets de la recherche sur le plan institutionnel (n = 99)

Niveau de l'effet	nb. de pers.	% *
Aucun effet sur le plan institutionnel	31	36
Accélère la formulation d'une ligne d'action, d'une politique	12	14
Accélère une prise de décision, l'adoption d'une ligne d'action	7	8
Change le profil des activités en cours (nouvelles, élargies) : choses plutôt modestes ..	22	25
Change le profil des activités : choses principales, activités-clés	15	17
Non-applicable, impossible à déterminer	12	

* Pourcentage de réponses applicables (n = 87).

A première vue, il ressort plusieurs effets sur le plan institutionnel, dont certains sont conséquents (accélère une prise de décision ; change le profil des activités-clés), mais ceux-ci ne touchent pas l'ensemble des projets de notre échantillon. Par exemple, dans 6 projets sur les 17 pris en compte dans cette analyse-ci, il n'y a eu aucun effet instrumental à ce niveau. De même, dans 36 % des réponses individuelles, il n'y a pas d'effet de ce type.

De quoi s'agit-il, plus concrètement ? Par exemple, lorsqu'il s'agit de **l'accélération d'une politique institutionnelle**, on peut trouver des éléments pour accélérer la révision d'une loi sur la formation, ou des données accélérant l'informatisation de l'orientation, ou encore des éléments de réorganisation de la formation des apprentis. Pour ce qui est de **la prise des décisions**, on peut évoquer l'introduction d'un cours d'appui aux apprentis, l'introduction d'un système d'unités capitalisables (Baukastensystem), la création de cours généraux de formation continue pour les paysans. Enfin, **le changement de profil des activités en cours** peut être mineur (par ex., la création d'un matériel de référence pour l'orientation, ou la modification de l'encadrement des apprentis dans les usines) ou plus fondamental. Dans le cas ORIENT-SV, par exemple, l'on a transformé les batteries d'orientation et, de ce fait, introduit une nouvelle approche : l'auto-évaluation par le collégien, un entretien approfondi avec la conseillère, le recours à l'informatique. Cette modification a touché 18 collèges, 1 000 élèves, et devrait s'étendre par la suite. Autres exemples : modification profonde de l'encadrement des apprentis, révision des activités d'un centre cantonal d'orientation, introduction d'un nouveau cours d'accompagnement. Suite au

projet INNO, de nouveaux critères de sélection ont été élaborés. En effet, le nombre et l'envergure de ces effets sont impressionnants.

En outre, ce constat se vérifie lorsqu'on interroge les répondants eux-mêmes, au moyen des échelles d'attitude. Ces données indiquent notamment que la recherche aurait influencé une décision ou résolu un problème dans plus de 60 % des cas.

Rappelons-nous — car c'est notable — qu'il s'agit ici d'une « utilisation » de la recherche scientifique qui, pour la plupart de ces unités, n'a jamais fait partie de leur culture institutionnelle. La recherche n'y a jamais été évoquée lors de la discussion des activités et, encore moins, pour fonder la prise des décisions. A cet égard, les résultats du programme EVA sont particulièrement frappants : influence directe sur une décision dans 29 % des cas, solution d'un problème de nature institutionnelle dans 21 % des cas.

Parfois, ces retombées organisationnelles chevauchent celles d'une autre variable dépendante, les **effets « stratégiques »**. Il s'agit ici simplement de « l'utilisation » sélective des résultats d'une recherche qui vont dans le sens des intérêts, des enjeux, des positions ou des ambitions institutionnelles des acteurs et, par la suite, de s'en servir dans ce sens. Notons à ce propos que toute recherche scientifique a des retombées « opportunistes », tant pour le chercheur lui-même que pour ses interlocuteurs. Par exemple, une utilisation « stratégique » a été discernée dans un peu moins que la moitié des cas étudiés.

Or, une telle utilisation serait illégitime si elle constitue une **déformation** de la recherche en

question : une interprétation fausse, une extrapolation injustifiée, une simplification outrancière. En effet, ce danger est réel, surtout dans le cas de recherches complexes qui tombent dans les mains de personnes connaissant peu le champ ou maîtrisant mal les procédés de la recherche scientifique. Dans ce sens, la dissémination suivie s'est avérée être un élément correctif, un garde-fou contre la mauvaise compréhension et, par la suite, contre l'extrapolation injustifiée à la situation personnelle ou institutionnelle de l'acteur. Très clairement, là où la dissémination a été conséquente, les « distortions » des recherches par les non-scientifiques ont été moindres. Ailleurs, elles ont été nombreuses et, souvent, conséquentes (cf. Gather Thurler et Huberman. 1991, *op. cit.*).

ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA RECHERCHE ET LES CHERCHEURS

En puisant dans les autres « effets » mesurés dans notre étude, terminons par un indice plus fin, celui des **attitudes envers la recherche et les chercheurs** de la part des praticiens. Il s'agissait de voir si, suite à l'expérience du projet EVA, les utilisateurs avaient changé d'avis vis-à-vis des chercheurs et de la recherche scientifique dans le domaine de la formation et de l'orientation professionnelles. Nous disposons de plusieurs mesures pour cerner un tel changement, entre autres une mesure de l'attitude **initiale** de ces mêmes personnes.

Sur le plan statistique, le résultat de cette analyse est univoque. Ceux ayant au départ une image de marque et une attitude positives envers la recherche ont des attitudes encore plus positives par rapport à une nouvelle étude. Ceux ayant eu une vue mitigée disent qu'ils seront plus positifs une seconde fois. En revanche, ceux ayant eu une orientation plutôt négative maintiennent leur attitude du début. Globalement, il y a une évolution générale vers une attitude plus positive suite à la recherche, surtout chez les répondants et institutions où l'expérience préalable de la recherche scientifique était inexistante.

Lors de l'interprétation de ces données, nous avons évoqué, par référence à Saint-Exupéry, l'idée d'**apprivoisement mutuel**, c'est-à-dire, de consolidation progressive de liens. Vu du côté praticien, disons, dans le cadre de la formation professionnelle, la recherche scientifique constitue

une certaine nouveauté, et elle n'est pas toujours la bienvenue. Après tout, on s'est très bien débrouillé jusqu'ici sans elle... Qu'est-ce qu'elle ajoute à ce que nous savons déjà, par le truchement d'expériences réfléchies et de réactions de bon sens ? Ce n'est que progressivement, et surtout en marge des rencontres « formelles », que les praticiens ont vu l'intérêt réel ou virtuel d'une « fréquentation » du monde de la recherche — ont vu que certains concepts-clés, certains outils, certaines approches constituaient un apport réel et que ces chercheurs, selon un avis exprimé, « avaient plus de choses intéressantes à dire que je ne l'aurais cru ».

Les explications fournies par les utilisateurs sont assez univoques. On sera plus positif une seconde fois parce qu'on perçoit ces chercheurs plus positivement. Ce sera ainsi plus facile d'entamer une nouvelle collaboration. On sera plus positif également parce que les résultats ont été concluants ; et on le sera parce que la méfiance au départ s'est avérée injustifiée. Les chercheurs n'ont pas « trahi » l'unité ; les résultats ont apporté un éclairage nouveau ; on a pu donner suite, etc.

Si l'on ne change pas d'avis, c'est parce que l'étude n'a pas été concluante (« non intéressante pour la pratique »), ou parce qu'on n'a rien pu en faire (« car de toute façon il n'en reste rien »). Force est de constater, une fois encore, que cette attitude est surtout présente dans les projets où la dissémination a été particulièrement réduite.

CONCLUSIONS

Il va de soi qu'une équipe de recherche ne peut pas toujours prolonger son action de façon intensive auprès d'un public « d'utilisateurs » virtuels, et que certaines études (mais moins qu'on ne le pense) ne s'y prêtent pas. De même, un tel investissement pourrait compromettre des contacts avec d'autres publics-cibles. Ces problèmes sont réels. Toutefois, le Programme EVA paraît avoir fait une démonstration intéressante. En particulier, il a montré que des effets « forts » **sont** réalisables dans un contexte relativement « ingrat » — là où la diffusion des recherches scientifiques a été, traditionnellement, le dernier des soucis tant du côté praticien que du côté chercheur.

Il n'y a pas de place ici pour exposer comment, en définitive, de telles retombées ont été réali-

sées, c'est-à-dire, d'exposer ce qui distinguent les cas à retombées « fortes » de celles à retombées « faibles » (pour l'analyse de ces déterminants, voir Huberman et Gather Thurler, 1991, *op. cit.*). Notons, toutefois, que pour presque toutes les variables médiatrices, il s'est agi de facteurs déjà bien explicités dans la littérature « D & U » évoquée plus haut.

Cela signifie, en définitive, que ce domaine peut fournir plusieurs éléments d'une sorte de « technologie douce » pour acheminer les savoirs scientifiques vers les publics de non-chercheurs ou non-spécialistes, sans pour autant compromettre la qualité scientifique d'une recherche ni obliger les chercheurs à consentir un investissement énorme. Il y a, toutefois, des contraintes et des exigences. Réussir la dissémination d'une recherche — parvenir aux effets « forts » tant sur le plan conceptuel que dans les conduites des personnes visées — implique une planification en début du projet (budgeter du temps et des ressources, identifier les publics-cibles avant la saisie des données). Cette réussite implique des contacts en cours de recherche, afin que les futurs « utilisateurs » puissent déjà commencer à s'approprier la problématique et la portée de l'étude. Elle implique en outre, une fois l'étude achevée, les modes de dissémination variés (canaux écrits et oraux, contacts interpersonnels, poursuite des contacts dans une certaine durée, intégration des résultats de la recherche dans le contexte). C'est un effort que l'on fait surtout pour les publics-cibles privilégiés de la recherche en question, mais c'est tout de même un effort conséquent.

Quel que soit le public-cible, nous croyons que la tâche est facilitée par la disponibilité d'instruments « opérationnels » et faciles d'usage pour planifier et conduire une action de diffusion des résultats de recherche en dehors de la communauté scientifique. C'est ainsi que nous avons incorporé dans l'ouvrage cité ci-dessus (Huberman et Gather Thurler, 1991) un « **mode d'emploi** ». Cet instrument permet aux chercheurs de passer rapidement en revue les différentes démarches de diffusion, en jugeant d'abord de la pertinence de chacune d'elles pour l'étude en cours ou pour le public-cible visé. Par la suite, le mode d'emploi permet une choix parmi les efforts plus ou moins onéreux et, en même temps, une visualisation des moyens requis, déjà mis en œuvre ou envisagés.

De façon plus générale, cet effort s'avère **payant non/seulement sur le plan pratique mais également sur le plan conceptuel**. En effet, les données de notre recherche indiquent assez clairement que, du côté des chercheurs, le fait de devoir communiquer les résultats de sa recherche dans un langage plus commun, de devoir contextualiser les données en fonction des particularités des interlocuteurs, de devoir enfin enraceriner les outils conceptuels dans un terrain d'application dont les « habitants » (praticiens expérimentés) peuvent résister, complexifier, qualifier, mettre en questions ces cadres conceptuels — ces faits tirent à conséquence. Comme dans un processus classique de conflit cognitif, lorsque les attentes initiales sont violées, les interactions intensives praticien-chercheur aboutissent dans plusieurs cas à une réorganisation des schèmes conceptuels du **chercheur**. En effet, amener son objet de recherche sur le terrain — en particulier sur une variété de terrains qui « répondent », qui résistent, qui brandissent des contre-exemples — amènerait une progression conceptuelle plus rapide, par exemple, que ne le ferait une seconde étude destinée à approfondir les conclusions d'une première étude conventionnelle (Huberman, 1990b). Il est intéressant de noter que, dans l'étude EVA, ce phénomène était plus notable chez les requérants principaux qui, jusqu'ici, avaient fait le moins de diffusion de leurs recherches aux praticiens.

Si, en définitive, le travail sur le terrain autour d'une problématique de recherche est payant sur le plan conceptuel, nous dépassons alors le fossé théorie-pratique tel qu'une partie de la communauté de recherche se le représente. Dès lors, la confrontation de la recherche à la pratique devient une voie royale au renforcement des cadres théoriques et non plus un fardeau, un devoir social ou un geste d'activisme. Si, en plus, les interactions entre chercheurs et praticiens mènent aux liens fonctionnels plus denses entre eux, nous pourrions envisager en même temps une présence beaucoup plus constante des composantes conceptuelles dans les lieux d'application, dans les écoles et les conseils, où les praticiens interprètent et réfléchissent sur le sens de leurs interventions didactiques.

Terminons par là. Ce que l'on constate, lors des interactions chercheur-praticiens, est ceci : **un chercheur qui fait état des résultats de sa recherche aux utilisateurs et les approfondit avec ces derniers, dépasse rapidement le cadre de sa**

recherche. Il transmet ainsi beaucoup plus que ce qu'il sait du sujet, notamment par rapport au contexte d'utilisation, ce qui mène à des interactions plus denses et plus pertinentes.

Au vu de ce constat auquel s'ajoutent des résultats plus généraux exposés ici, on pourrait même dire qu'à moyen terme, l'intensification des liens entre chercheurs et praticiens à travers le Programme EVA a été plus enrichissante que les effets « ponctuels » de la recherche, en donnant lieu à **plusieurs** types de collaboration durable entre **plusieurs** personnes des deux côtés. Dans plus de la moitié des cas, et surtout dans les cas où les liens ont été établis dès l'origine du projet

de recherche, puis maintenus avec une certaine régularité, chercheurs et praticiens ont continué leurs contacts au delà du Programme EVA, par rapport à des projets de formation, de conseil, de restructuration et d'introduction de nouveaux outils (Cf. Huberman, 1990c). En définitive, c'est la densité de ces contacts qui déterminera le niveau de collaboration ultérieure, au moment où un programme de recherche aura, depuis longtemps, disparu de la scène.

Michael Huberman

Université de Harvard (USA)

Université de Genève (Suisse)

Note

L'étude de la dissémination des résultats du Programme national de recherche « Education et vie active » a été publiée en 3 volumes :

Vol. 1. Huberman, M., Gather Thurler, M. et Nufer, E., **La mise en pratique des recherches scientifiques. Rapport technique**, Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1989, 352 p. + annexes.

Vol 2. Huberman, M. et Gather Thurler, M., **La mise en pratique des recherches scientifiques. Rapport de synthèse**, Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, 1989, 104 p. + annexes.

Vol. 3. Huberman, M. et Gather Thurler, M., **La mise en pratique des recherches scientifiques. Rapport exécutif**, Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, 1989, 47 p.

Un ouvrage plus général, résumant l'ensemble de ces documents et contenant en outre un « mode d'emploi » pour la mise en pratique des recherches scientifiques, vient de paraître : M. Huberman et M. Gather Thurler, **De la recherche à la pratique : éléments de base et mode d'emploi**, Berne et Paris, P. Lang, 1991.

RÉFÉRENCES

CHESNOT-LAMBERT O., ETÉVÉ C. et HASSENFORDER J. (1985). — La circulation de l'information dans les écoles normales. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, 7, 65-92.

CIMPONERIU R. (1984). — Types d'utilisation de la recherche éducationnelle : une analyse de la littérature en langue française. **Education et Recherche** (Suisse), 6, 1, 591-622.

GAMBERT C. (1990). — L'information pédagogique des enseignants : quelques données concernant les collèges. **Perspectives documentaires en éducation**, 20, 101-113.

GLASER E. et al. (1983). — **Putting knowledge to use**, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

HAVELOCK R. (1969). — **Planning for innovation through the dissemination and utilization of knowledge**, Ann Arbor, Mich, ISC, CRUSK.

HUBERMAN M. (1973). — **Comment s'opèrent les changements en éducation**, Paris/Genève : UNESCO/BIE.

HUBERMAN M. (1990a). — La diffusion des savoirs scientifiques. In **Cahiers du Séminaire sur la représentation**, Montréal, CIRADE.

HUBERMAN M. (1990b). — La dissémination des

recherches scientifiques aux non-chercheurs : quelques surprises. **Education et Recherche** (Suisse), 12, 2, 131-147.

HUBERMAN M. (1990c). — Links between researchers and practitioners : a qualitative study. **American Educational Research Journal**, 27, 2, 363-391.

HUBERMAN M. et GATHER THURLER M. (1991). — **De la recherche à la pratique : éléments de base et mode d'emploi**, Berne et Paris, P. Lang.

MILES M. et HUBERMAN M. (1991) — **L'Analyse qualitative des données**, Bruxelles, De Boeck.

OUZOULIAS R. (1985). — Communication documentaire en sciences de l'éducation : les instituteurs et les canaux d'information pédagogique. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, 6, 77-94.

PASTIAUX-THIRIAT G. (1990). — Pour une interactivité entre la recherche et les enseignants. Quelle information ? Quelles ressources ? **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, 21, 108-120.

ROGERS E. et SHOEMAKER F. (1971). — **The communication of innovations**, New York, Free Press.

WEISS C. et BUCUVALAS M. (1980). — **Social science research and decision-making**, New York, Columbia University Press.

NDLR

Dans l'article de Gérard Fath intitulé : **Laïcité et formation des maîtres**, paru dans le n° 97 de la revue, p. 68, une erreur de montage a rendu incompréhensible un paragraphe. Nous le publions à nouveau en nous excusant auprès de l'auteur et de nos lecteurs.

L'INCAPACITÉ LAÏQUE À PENSER LE SINGULIER

Faillite, en effet : ce qu'elle dit vouloir promouvoir et garantir, à savoir la *singularité*, la pensée laïque s'avère incapable de l'accueillir et de l'élaborer à hauteur de ses propres exigences. La désigner et l'exalter, oui, mais toujours en termes abstraits, juridiques, et rarement dans ses composantes constitutives, psycho-existentielles et historiques. **Or c'est bien ce singulier, situé, contingent, et appuyé sur des référents socio-culturels d'arrière-plan, qui est présent à l'école !**

Pour faire droit à la **haute idée de la singularité requise par la laïcité** il faut, nous semble-t-il, non pas simplement promouvoir une meilleure connaissance psychologique de l'enfant apprenant, mais aussi une connaissance des stratégies dont use l'enfant pour (ré)aménager sans cesse son rapport aux êtres et aux choses, aux signes, tout au long d'une journée de classe afin de déterminer corrélativement les outils dont peut disposer le maître, non pour maîtriser par effraction cette opacité essentielle au développement de soi, mais pour en saisir la mouvance, la portée, et **comprendre quelle marge d'indétermination est, pour chacun, à l'école, constitutive des conditions d'une vraie formation**. Car n'est-ce pas l'une des grandes mécompréhensions de l'idée laïque que de l'associer à l'idée d'emprise selon la transparence escomptée comme effet de savoir sur le sujet ? Pour dépasser l'acception *laïciste*, du *chacun*, conçu comme pendant rhétorique du *tous*, sans autre réalité que celle d'en être un exemplaire au singulier, la référence à la *phénoménologie*, paraît ici essentielle, en ce qu'elle engage à **comprendre les stratégies d'apprentissage dans le cadre de stratégies existentielles globales**. La laïcité ne dispose d'aucune phénoménologie de l'accueil et du séjour commun qu'elle valorise. L'incapacité du maître à porter attention à la stratégie existentielle propre de chaque élève n'est pas, même objectivable, du fait de la désastreuse

conception de la *neutralité* entretenue par les acteurs comme exploit d'indifférence, d'absence aux autres en leur personne. Il faut donc aider les maîtres à réfléchir conjointement sur leur mode d'engagement dans leur tâche et le mode d'accueil du séjour de l'enfant — **apprenant, certes, mais présent à bien autre chose qu'à l'objet désigné de l'apprentissage** — en s'appuyant sur la *phénoménologie* — *pour l'accueil et le séjour* — et l'*anthropologie philosophique* — *pour penser les référents identitaires en jeu*.

Telle nous apparaît ici l'urgence théorique pour que la prise en charge laïque de *chacun* ne soit pas la simple individualisation égale de *tous*, mais véritablement une mise en œuvre de la diversité sur fond du séjour commun.

Car en fait, entraînés par l'analyse de leur pratique par l'écriture — condition qui relève de l'urgence pratique — les praticiens parviennent bien à exprimer ce qui, dans leur geste pédagogique, excède, dévie, capture leur acte pédagogique strict. Reste à élaborer ces matériaux, non plus, comme l'ont fait, depuis longtemps, les mouvements pédagogiques, en faveur de quelques militants, mais en termes d'une **remise en chantier de l'idée laïque au profit du maître tout venant**.

Nous pensons que cette remise en chantier s'esquisse dès l'instant que, surmontée la conception fruste de la neutralité comme non-implication — c'est-à-dire, en fait, implication occultée — il est reconnu que **l'espace scolaire de formation ne peut être autre chose qu'un espace axiologique**, c'est-à-dire, non pas un espace d'inculcation où les valeurs s'imprègnent subrepticement, mais un espace où, *une fois posé que la dimension axiologique est constitutive du geste éducatif*, son élaboration réfléchie par tous et chacun devient l'entreprise commune, banale, de la formation.

Gérard Fath
GRIPEEL, Université de Nancy II